Educar con sentido: el aprendizaje como un acto de humanidad compartida

Ernesto Mascarell Pérez
Investigador independiente
mascarell1960@hotmail.com

"Educar es, en su sentido más profundo, facilitar que cada nueva generación tome conciencia de que la vida se teje en un baile de emociones que se entrelazan con razones, intenciones que se hacen acciones, aprendizajes que se vuelven servicio, y la certeza de que el yo solo se reconoce en el tú, y el tú solo se completa en el yo. Nuestra tarea es despertar esa conciencia y aprender a danzar con ella."

Hay una escena que se repite en las aulas de todo el mundo. Un profesor explica con claridad un contenido, los alumnos toman apuntes, y semanas después, ese conocimiento se ha desvanecido como si nunca hubiera existido. No es que el profesor haya explicado mal, ni que los alumnos sean negligentes. El problema es más profundo: hemos construido un modelo de enseñanza que trata el conocimiento como si fuera un objeto inerte, un paquete de información que puede trasladarse de una mente a otra sin que medie la emoción, la intención o la conexión con la vida.

Este modelo, que podríamos llamar "impersonal", ignora dos hechos fundamentales sobre la naturaleza humana. El primero, demostrado por la investigación en teoría de la mente, es que nuestro cerebro no está diseñado para procesar datos aislados, sino para interpretar intenciones. Como ha mostrado Henry Wellman, desde la más tierna infancia atribuimos pensamientos, deseos y creencias a los demás, y esa capacidad no es un lujo social, sino el mecanismo a través del cual damos sentido al mundo. Un hecho histórico sin un agente que lo impulse, sin un conflicto de intenciones, sin consecuencias para la vida de las personas, es un dato que el cerebro etiqueta como irrelevante y descarta. De ahí que la enseñanza tradicional, al presentar los contenidos como si ocurrieran en el vacío, condene el aprendizaje a la superficialidad.

El segundo hecho, complementario del primero, es que los seres humanos estamos naturalmente predispuestos a transmitir lo que aprendemos. Sidney Strauss y Margalit Ziv han documentado que la enseñanza emerge como una

"cognición natural" en niños de apenas dos o tres años, y Hyowon Gweon ha mostrado que los niños deciden qué enseñar basándose en lo que creen que será útil para el otro. Es decir, no solo interpretamos las intenciones de los demás, sino que también nos orientamos a ayudarles, a compartir nuestro conocimiento. Esta pulsión por la transmisión y el servicio no es un añadido cultural, sino una expresión de nuestra biología social, y la educación que la ignora desaprovecha el motor más potente para el aprendizaje profundo.

La conexión entre estos dos hechos —la interpretación intencional y la transmisión social— se explica a la luz de la neurociencia afectiva. Antonio Damasio nos enseñó que la emoción y la razón no son procesos separados, sino que están íntimamente ligados en la toma de decisiones y el aprendizaje. Las emociones actúan como marcadores que guían nuestra atención y nos ayudan a evaluar la relevancia de la información. Mary Helen Immordino-Yang ha profundizado en esta idea aplicada a la educación, demostrando que sin compromiso emocional el conocimiento no se transfiere, no se conecta con la vida. Y Francisco Mora lo sintetiza con una frase inolvidable: "solo se puede aprender aquello que se ama". Pero el amor o la curiosidad no surgen porque sí; surgen cuando el contenido responde a una necesidad humana genuina.

Este es un punto crucial. Ya que es imprescindible distinguir entre conjunto de las necesidades humanas: personales sociales y ambientales, que son universales, limitadas y saludables, y los deseos, ilimitados, insaciables y a menudo perjudiciales. Cuando un aprendizaje se conecta con alguna de estas necesidades —por ejemplo, la estadística con la seguridad de tomar decisiones informadas, o la literatura con la pertenencia al comprender las emociones de los personajes— entonces el contenido deja de ser un dato frío y se convierte en una herramienta para la vida. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan corrobora esta idea: cuando un entorno satisface las necesidades de autonomía, competencia y pertenencia, la motivación intrínseca florece.

Pero no basta con conectar el contenido con una necesidad; es necesario también comprenderlo como parte de una narrativa humana. La teoría de la mente nos dice que entendemos mejor lo que tiene un protagonista, una intención, un conflicto. Por eso, enseñar historia diciendo "la Revolución Industrial trajo máquinas" es muy diferente a decir "los empresarios querían producir más para ganar más, y los trabajadores se vieron desplazados; unos y otros tomaron decisiones, sintieron miedo o ambición, y esas decisiones cambiaron el mundo". La primera frase es un dato; la segunda es una historia con personajes intencionales, y por tanto es comprensible y memorable. Lo mismo ocurre con las ciencias: la fotosíntesis es un proceso químico, pero si la contamos como la "invención" de las plantas para capturar energía y sobrevivir, entonces nos ponemos en la piel de la planta, atribuimos una intención de supervivencia, y el contenido cobra vida.

Esta humanización del contenido es el primer paso, pero el segundo es igual de importante: convertir al estudiante en un transmisor activo. Cuando un estudiante sabe que va a enseñar a otro, su teoría de la mente se activa con fuerza: debe anticipar qué sabe el otro, qué le resultará difícil, cómo estructurar su explicación. David Duran ha sistematizado este proceso bajo el concepto de "aprenseñar", y las evidencias muestran que el que se prepara para enseñar reorganiza su conocimiento de forma más profunda, identifica lo esencial y desarrolla una comprensión más robusta. Además, cuando la enseñanza se orienta a resolver un problema real que afecta a otros —como en el aprendizaje-servicio— el contenido adquiere un sentido radical. William Damon ha estudiado el sentido de propósito en los jóvenes, y ha demostrado que cuando sienten que su esfuerzo trasciende su propio beneficio, su motivación se dispara. No es lo mismo hacer un trabajo para el profesor que diseñar un manual para los niños de una escuela vecina; la audiencia real, el beneficiario concreto, es un catalizador imparable.

Este flujo —comprender intenciones, conectar con necesidades, transmitir para ayudar— se despliega de manera natural en lo que he denominado el diálogo polifónico. Tomado de Mijaíl Bajtín y desarrollado pedagógicamente por Alexander Sidorkin, el diálogo polifónico es el arte de orquestar voces diversas sin reducirlas a una sola verdad. Frente al monólogo del profesor que impone, y frente a la dialéctica que enfrenta a dos posturas para que una venza, el diálogo polifónico acoge la pluralidad de perspectivas, las hace resonar entre sí, y de esa resonancia emerge una comprensión más rica. En el aula, esto significa que el educador no es el único que habla ni el que tiene la última palabra; su tarea es preguntar, escuchar, validar y ayudar a que los estudiantes tomen conciencia de sus propias intenciones y las contrasten con las de los demás. Para que este diálogo sea posible, se requiere empatía, esa capacidad que Frans de Waal ha documentado en el reino animal y que las neuronas espejo, descubiertas por Rizzolatti, nos permiten simular en nuestro cerebro. Un clima de confianza, donde las voces son escuchadas sin juicio, es el suelo fértil donde el aprendizaje significativo puede germinar.

Pero el aprendizaje significativo no es un proceso lineal, sino recursivo. La recursividad —la capacidad de un sistema de plegarse sobre sí mismo— es un patrón que encontramos en la biología (la endosimbiosis de Margulis), en la cognición animal (el insight de Köhler) y en el desarrollo humano (la internalización del diálogo social que describió Vygotsky). Gregory Bateson formalizó esta idea al distinguir entre aprender algo, aprender a aprender, y aprender a cuestionar las premisas del propio aprendizaje. En educación, la recursividad significa que el conocimiento no se acumula, sino que se reorganiza, se pone en relación con otras experiencias, se aplica a nuevos contextos, y ese proceso de plegamiento es el que genera comprensiones profundas. He propuesto la Zona de Desarrollo Próximo Integral (ZDPI) como

un marco para entender esta dinámica: el aprendizaje ocurre en cuatro dimensiones —saber, poder, querer y creer— que se realimentan entre sí. Un cambio en el creer (un aumento de autoeficacia) potencia el querer (la motivación), que lleva a más práctica, que mejora el poder y el saber, y ese bucle puede ser evolutivo. Pero también puede ser involutivo: una mala experiencia daña el creer, reduce el querer, disminuye la práctica y estanca el saber. La pedagogía recursiva consiste en diseñar experiencias que activen bucles evolutivos y ofrecer andamiajes cuando el sistema se estanque.

Aquí es donde cobra especial importancia el diseño de las primeras experiencias en un nuevo dominio. He estudiado que el primer contacto con una materia, un deporte o una habilidad no es un trámite, sino un momento fundacional. Si ese primer contacto es positivo —si el aprendiz experimenta un éxito adaptado, en un entorno seguro, con un cierre emocional positivo— se activa un bucle evolutivo: cree que puede, quiere seguir, practica y mejora. Si es negativo —si hay fracaso público o ridículo— el bucle se vuelve involutivo, y repararlo después requiere mucho más esfuerzo. Por eso, diseñar primeras experiencias con éxito asegurado, andamiaje en las cuatro dimensiones y protección frente a la exposición pública negativa no es un lujo, sino una necesidad ética y pedagógica.

Si integramos todos estos elementos —la teoría de la mente, la emoción, las necesidades humanas, la transmisión social, el diálogo polifónico, la recursividad— obtenemos una imagen coherente de lo que significa educar con sentido. No se trata de aplicar una receta, sino de adoptar una actitud: la de ver a cada estudiante como un agente intencional, con una historia, unas emociones, unas creencias y un deseo de ser útil. El educador se convierte así en un mediador que ayuda al estudiante a explicitar sus intenciones, a conectar el contenido con sus necesidades, a ponerse en el lugar de los demás, y a encontrar un propósito que trascienda la mera calificación. El aula se transforma en un espacio donde las voces se orquestan, los bucles se activan, y el error es una fuente de información, no de vergüenza.

Esta visión no es utópica. Ya existen experiencias que la encarnan: la tutoría entre iguales, el aprendizaje-servicio, los círculos de diálogo, los proyectos interdisciplinares con impacto social. Pero para que se generalice, necesitamos un cambio de paradigma que afecte a la formación del profesorado, al diseño curricular, a los sistemas de evaluación y, sobre todo, a la concepción misma de lo que significa educar. Educar no es depositar información; es facilitar que cada persona despliegue su capacidad de comprender el mundo, de conectar con los demás y de contribuir al bien común. Es, en definitiva, orquestar el bucle recursivo que ya está en la naturaleza humana, para que se despliegue en toda su potencia.

La inteligencia no es un don que unos poseen y otros no; es un potencial de complejidad que se desarrolla cuando las condiciones son adecuadas. Y esas condiciones son, en esencia, relacionales, emocionales y con propósito. Cuando la educación asuma esto, dejará de ser una carrera de obstáculos para convertirse en un viaje compartido hacia el sentido.

Palabras clave: teoría de la mente, empatía, necesidades humanas, pedagogía intencional, diálogo polifónico, aprendizaje social, recursividad, Zona de Desarrollo Próximo Integral (ZDPI).